

Amparo Porta. (1999). Eufonía. [Versión electrónica]. Revista Eufonía 14

Pedagogía musical y cambio de contexto sonoro en educación infantil

Amparo Porta

La educación infantil forma parte de la sociedad de la posmodernidad, y en su mundo sonoro de referencia están implicados desde las cualidades del sonido, los objetivos educativos y los libros de texto, hasta el perfil pedagógico y laboral del profesor del aula. La música ha de surgir como todo el resto del currículo de forma globalizada e integrada, pero comprendiendo los principios elementales de su propio lenguaje. Desde la práctica, los objetivos expresivos permiten la exploración, creación, investigación y comprensión sonora desde el ámbito de la actividad centrada en proyectos, construcciones sonoras y resolución de problemas.

Palabras clave: Música, Pedagogía, Educación musical, Educación infantil, Educación, Escuela, LOGSE, España

Music pedagogy and the change of sound context in infant education

Infant education forms part of our modern society and in its world of sound qualities such as sound, educational objects and textbooks are implicated as well as pedagogic and work profile of the classroom teacher. Music should arise in a general and integrated way as do other areas in the curriculum but taking on board the elemental principles of its own language. In practice, the expressive goals allow creativity, exploration, research and sound comprehension from the area of the activity centred on projects, sound constructions and problem solving.

Música y educación infantil

La importancia que tiene la música en la educación infantil es tan obvia que el simple hecho de mencionarlo suena a tópico. La música forma parte del patrimonio de la humanidad y también de la pequeña historia que cada uno escribe día a día con lo que otros cuentan, muestran y demuestran -por eso tiene, en parte, carácter narrativo, semiótico y científico- y también con lo que se experimenta -por ello lo vivido es único e irrepetible.

La música forma parte del niño de 0 a 6 años de edad y tiene como elementos musicales iniciales los sonidos corpóreos, el latido del corazón de su madre y una macro percepción rítmica que le vincula en la inmersión y comprensión del mundo exterior. Las experiencias bipolares de hambre-saciedad, frío-calor, presencia-ausencia, luz-oscuridad crean comienzos de experiencias rítmicas permanentemente repetidas, mediante las cuales la tendencia al ritmo queda unida a la parte más profunda de la personalidad. En cuanto a la tímbrica, comienza por distinguir la voz de la madre entre todas las demás, y así, posteriormente, a través de un diálogo auditivo con el medio, incorporará los sonidos de la lengua materna hasta crear, hacia los ocho meses, una selección fonoarticulatoria que contiene sólo éstos. En cuanto a la incorporación cognitiva de la música como aprendizaje significativo y portador de sentido, aparece, en su génesis, vinculado al lenguaje hablado, fácilmente observable al comprobar cómo el sentido de las palabras es percibido por un bebé mucho antes por la musicalidad que por su significado. En este período, que Piaget define como preoperatorio, él es lo más importante. Las grandes manifestaciones culturales, entre las que se encuentra la música, tienen interés en la medida en que le ayudan en su desarrollo y le proporcionan vías para la comprensión de la realidad en la que se halla inmerso. En muchos casos, al igual que pasa con otras áreas del conocimiento, el acceso a estas manifestaciones de la cultura ejerce un papel discriminatorio en sentido positivo que permite compensar las grandes desigualdades de los diferentes estratos sociales y culturales a los que pertenece.

El niño tiene derecho a vivir, jugar, experimentar y conocer el mundo de la música, porque el fenómeno sonoro forma parte de sus coordenadas vitales. El oído interno, que es el responsable de la sensación sonora, no tiene una puerta que abre y cierra a voluntad, y, además, su pensamiento es sincrético. No hay parcelas incomunicadas en su personalidad, y accede al lenguaje por medio de un proceso invariante: oír, escuchar y entender, tal y como nos indica Edgar Willems desde el ámbito musical. Si pensamos en la adquisición de la palabra, esta secuencia es vista con gran facilidad. El componente semántico del lenguaje sigue este proceso y el de la música no es diferente. Eso no quiere decir que en el lenguaje todo se reduzca a la comprensión. Este componente gnósico se ha de completar para que se convierta en aquello que básicamente llamamos lenguaje, es decir, una forma de comunicación. Y solamente será posible cuando permita también la expresión y, por tanto, el diálogo. De esta manera, en todo lenguaje se pueden distinguir dos componentes inseparables: uno que nos permite comprender, el gnósico; y otro que nos permite decir o hacer, el práxico. Solamente cuando se produzcan ambos será posible el intercambio necesario para la comunicación. Para entender, el niño hará uso de los receptores sensoriales,

de su estructura perceptiva y de su capacidad de utilizar símbolos. Para hacer, pondrá en funcionamiento todos los mecanismos de aprehensión, expresión y transformación de la realidad que estén a su alcance: la gran psicomotricidad, la psicomotricidad fina, el gesto y la emisión de la voz. Y aún existe otro componente, uno intangible, pero que impregna todo el desarrollo del niño y también del adulto aunque de forma más enmascarada: el componente afectivo. Su relevancia es tal que puede ser desde un impedimento en el desarrollo de la personalidad hasta un potenciador de aspectos que parecían dormidos. El componente afectivo es el que crea el deseo de establecer la comunicación con el otro.

Revisión histórica desde una perspectiva contemporánea

Quisiéramos, en este apartado, hacer un pequeño recorrido, punto obligado por otra parte, por el contexto donde se sitúa el niño intemporal descrito unas líneas más arriba. El contexto determina las coordenadas económicas, familiares, socioculturales y pedagógicas. La ampliación de la escolarización en la educación infantil en los últimos años, al menos en España, ha ido unida a unos cambios sociales, especialmente importantes, que abarcan desde los factores políticos, hasta los determinados por la cultura de masas en la sociedad de la posmodernidad y también los derivados de la nueva ley de educación. Una reflexión sobre la escuela infantil ha de plantearse el contexto en el que la acción educativa se desarrolla. Porque si éste es fundamental para el desarrollo de una escuela comprensiva, lo es mucho más en la etapa de la educación infantil que constituye uno de los primeros eslabones entre aquello considerado por el conjunto de la comunidad educativa como valores, y el entorno social donde vive el niño. Por ello marcará el comienzo del currículo escolar, donde el niño ha de ser siempre el eje de su propio aprendizaje.

La sociedad de la posmodernidad ha variado de forma sustancial sus referentes. Su carácter discursivo nos obliga a observar cuáles son sus destinatarios, qué cosas se pueden leer en este discurso contemporáneo, quiénes son sus lectores y qué formas de lectura se requieren para la comprensión de este paisaje. Paisaje casi siempre urbano y situado muchas veces en el imaginario social, donde el mundo de los significados ha de ser mirado desde un ángulo que permita construir el aprendizaje significativo.

El entorno sonoro no es ajeno a este planteamiento y sus características básicas: origen industrial, producto de compra-venta infiltrado en la vida pública y privada del *mass-media*, incluso aunque tenga tres, cuatro o cinco años, determinan unas características poco tenidas en cuenta por la renovación pedagógica. En primer lugar quisiéramos hacer una breve reflexión sobre el papel de la música en la educación infantil desde el ángulo del profesor que, tradicionalmente, es el que determina qué es lo que se escucha, canta o baila en el aula de infantil. Los profesores han utilizado la música de formas muy variadas para cubrir diferentes objetivos, unos relacionados con los contenidos musicales y otros de forma vehicular, donde la música ha encontrado, desde siempre, un terreno de actuación especialmente fértil. La música cuenta historias, nos hace amigos, permite repetir sin sensación de monotonía, la música organiza el pensamiento interior, estructura el tiempo, permite vivenciar el espacio, comunicar sentimientos... En resumen, es una excelente herramienta pedagógica, y por eso el profesor en el aula, desde siempre, la usa. La LOGSE ha incorporado la música al currículo escolar de educación primaria y secundaria de manera normalizada. El especialista ha entrado en el aula, y la música, en líneas generales, se ha convertido en un lenguaje que requiere los conocimientos específicos de un profesor especialista. La educación infantil experimenta ahora un período de indeterminación en la competencia musical. ¿Quién es el encargado de utilizar, transmitir y vivenciar la música en el aula de infantil? En este momento, las condiciones laborales se solapan en la toma de decisiones pedagógicas, y el profesor del aula, en muchas ocasiones, tiene el apoyo del profesor de música que interviene activamente en la clase. La consecuencia de este nuevo perfil puede dar lugar a que la música sea proporcionada de forma monográfica, situada de forma explícita en el horario, y pierda, por ello una parte de la utilización de la forma vehicular por el tutor. Estas páginas van dirigidas, en líneas generales, a profesores de música; muchos de ellos intervienen en las aulas de infantil como relevo del profesor tutor, en ocasiones, o colaboran en otros casos. En cualquiera de los dos supuestos se demanda una integración máxima de la música en el proyecto curricular del aula que permita su vivencia por la exploración y representación de las cualidades del sonido y por sus posibilidades expresivas de canto y movimiento. Por ello reivindicamos desde aquí que no sea separada del aula como una habilidad específica porque implicaría una segregación de las cualidades educativas de la música, las más importantes. Se iniciaría así un proceso, si aún no es el caso, de aislamiento de la materia, considerada como material de adorno, de fiesta, o un lenguaje que, por específico, no puede, ni debe ser compartido por la comunidad educativa en su conjunto.

Este apartado habla de dos de los elementos básicos: el niño y el profesor, el tercer elemento es la propia música, que requiere de la comprensión de sus principios elementales de los que parte, de la misma forma que la exploración matemática requiere una comprensión global del lenguaje matemático en cuanto a relaciones de orden y equivalencia. O como ocurre con la educación del movimiento que precisa una comprensión del yo corporal y su relación con el espacio y el tiempo. O en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, viendo cuáles son sus niveles de expresión y comprensión, cómo se producen y de qué forma se integran en la construcción del pensamiento y de la comunicación. Los principios elementales de la música beben en las fuentes pedagógicas, en general, y en las musicales de forma específica, por ello nos centraremos en el papel de la educación musical en el final del milenio.

La educación musical hoy

La música en el aula suele ser muy bien acogida por los niños de los diferentes niveles cuando utilizamos recursos didácticos que sitúan al niño como centro de su propio aprendizaje, centramos los contenidos sobre el principio de actividad, y, además, utilizamos los recursos expresivos del canto, el movimiento y las representaciones dramatizadas. Pero, aunque siempre es necesario, no siempre es suficiente.

Hablemos un poco de pedagogía musical desde una perspectiva contemporánea. La perspectiva contemporánea proporciona, lo hemos dicho en varias ocasiones, un nuevo entorno y contorno sonoro, a los que la educación musical no puede volver la espalda. En estas líneas analizamos de qué manera pueden quedar alterados, si no invalidados, algunos de los principios metodológicos de la educación musical hoy, que sitúan su origen en la primera mitad del siglo. El motivo es que su carácter discursivo discurre por nuevos espacios textuales que proporcionan sentido a la música del aquí y ahora.

El espacio textual

Desde la teoría de la comunicación, es el lugar donde tienen lugar los discursos. La música tiene carácter discursivo, abarcando niveles de complejidad comunicativa en los que intervienen desde la fusión de los lenguajes -televisión, cine- hasta las alteraciones del espectro sonoro de referencia basado en la electrónica y en las mil y una formas de reproductibilidad sonora. Así pues, desde el ámbito comunicativo existe una clara diferencia entre el espacio textual propuesto por los pedagogos de la primera mitad del siglo XX y el que ofrece la música hoy como espacio posible por donde discurre. Hasta aquí hemos hablado de una aproximación a los lugares donde tiene lugar el discurso musical hoy en día, pero su escucha, que es la que le proporciona sentido y significado, parte de la intención del productor -la industria- y también de las posibilidades cognitivas y socioculturales del que escucha. Respecto a lo primero, el niño y la niña de cero a seis años pueden hacer muy poco pero, respecto al segundo, las cualidades de la escucha nos orientan hacia la percepción y la expectativa. La percepción, de la que hablaremos después, construye la música en nuestro interior, pero parte de los sonidos del tiempo en que se vive, por lo tanto, supone una selección sonora entre un conjunto de posibles; y esta vertiente social de la escucha se encuentra determinada por el lugar donde tiene lugar el discurso musical contemporáneo. Pero su acomodación y asimilación cognitiva se produce desde una expectativa hacia el hecho sonoro, según lo cual el oyente no opera de forma virgen ante el sonido. Más bien al contrario, aquello considerado como música proviene de una idea anticipatoria de ella misma cuando todavía no existe, que hace que sea esperado, de antemano, un cuadro sonoro que puede ser ofrecido como contrario desde el ámbito de la educación musical. Por último, queremos incidir en cómo la música surge hoy desde distintos lugares que producen efectos que eran desconocidos en los años cuarenta, sencillamente porque no existían. Desde el ámbito de la historia de la música, así como de la estética, la psicología y la sociología, el espacio textual de la música en la educación ha de abrir sus miras, porque tiene una parte de responsabilidad en el posible futuro de la educación social del conjunto de los *mass-media* en edad escolar, y también en los que dejaron la escuela. El contexto determina qué oímos, pero para que se produzca el diálogo inherente a la comunicación lo que oímos debe ser portador de sentido en un contexto socializado tal y como indica Jorge Lozano (1993).

El sentido

Los principios de manipulación de la música elemental, así como la actividad y la expresión, son los mejores antídotos para las grandes formas de consumo musical hoy día. Cuando la música es un juguete, la aproximación simbólica realizada por el niño hacia ella le permite invertir los términos de dominación, y aquí es él quien la construye, por ello su poder mítico y lejano pasa a formar parte de los textos y discursos cotidianos que maneja, no simplemente observa y le envuelven. El punto de vista ofrecido por las corrientes educativas, nacidas, en origen, en el siglo XIX desde todos los ámbitos del quehacer pedagógico, tienen una importancia básica en la escuela de hoy día, permitiendo, entre otras cosas, situar al niño como eje de su propio conocimiento, como decíamos. Este motivo hace que sea un camino especialmente abierto a las innovaciones que la sociedad crea y en las que nos hace sentir inmersos, participando o no según nuestras propias expectativas y habilidades. Sin embargo, el principio de actividad y utilización de las formas expresivas no es suficiente, en música al menos, porque su propio lenguaje, específico e incomprensible para aquellos que no aprendieron a leer y escribir, sitúa la política educativa como aquella que inicialmente procederá mediante una selección de lo que sería posible oír, interpretar, expresar y utilizar; y ello produce un vaciado que puede ser, en el mejor de los casos, incompleto, cuando no próximo a unos principios ideológicos basados en la dominación o inhibición cultural. En este conjunto, el profesor se sitúa, sin ser la pieza más importante, como pieza determinante entre las que el niño o el adulto posee en su entorno auditivo consciente.

Las nuevas formas de sentido de la música obligan a una reconsideración desde el ámbito educativo, donde algunas de las facetas cobrarán sentido por el simple hecho de ser utilizadas, expresadas, en definitiva, hechas pequeñas. Pero habrá otras para las que necesitaremos un nuevo oído que permita incorporarlas de forma construida, no simplemente como impacto. Éste sería el caso de todas las vinculaciones de la música con la imagen, en las que la música hace de mediador entre el espectador y el objeto de deseo; así como las derivadas del cambio perceptivo determinado por el manejo de la fuente sonora; o bien aquellas otras que alteran el discursar de la estructura musical, para producir su mensaje por desplazamiento del esperado como convencional. Por último, tendrán que ser pensadas, de nuevo, desde el ámbito de la educación musical, las fórmulas de aceleración y creación de la realidad sonora virtual que se incorpora al escenario sonoro, como ocurre siempre, sin avisar. Mediante ella se producen efectos inesperados, ante los que mantenemos viejos oídos y estructuras mentales, para nuevos mensajes auditivos que requieren una nueva forma de codificación y, seguramente, nuevos modos de representación. La incorporación de los nuevos lenguajes, o de los nuevos sentidos derivados de los lenguajes conocidos, proporciona múltiples escenarios cambiantes y provisionales en los que la música se sigue escapando de nuestras manos mientras sigue actuando.

Por último, queremos cuestionarnos ¿qué supone en la era de la electrónica enseñar a leer y escribir música? ¿Supone que uno de los soportes posibles, el papel, ha de ser priorizado sobre los demás, y así utiliza como vehículo de la constancia musical los signos gráficos inventados en el siglo XI? ¿O bien supone un abrir el horizonte a las diferentes formas de representación, plasmación y reproducción del hecho sonoro para el que la mayoría seguimos siendo analfabetos?

La expresión, sin embargo, queda garantizada desde el ámbito de las escuelas de pedagogía musical. Es el mejor de sus logros, porque en él está implícita la posibilidad de cambio y adaptación. Las formas expresivas han tenido, desde siempre, la habilidad de transformar el medio, proporcionando una lectura simbólica y creativa que permite el avance. El sentido lúdico y expresivo que subyace en ellas es el mejor substrato para la modificación cultural basada en el progreso.

La función de la música en la construcción del currículum de educación infantil

En este apartado queremos adentrarnos, de forma operativa, en el lugar y el papel que la música juega en la educación infantil dentro del currículum escolar desde dos vertientes. La primera, viendo cómo el valor de cultura llamado música puede y debe ser utilizado en la educación infantil. La segunda, no menos importante, observando cómo la construcción de este currículum tiene que contemplar y utilizar de forma obligada la música y sus elementos para proporcionar un puente rico y significativo entre la sociedad como valor de cultura y el niño que accede a ella desde su particular entorno social y experiencial. Para ello comenzaremos por la capacidad más específicamente humana, la función simbólica que le permite acceder no sólo a lo que es, sino a lo que es nombrado, y por ello accesible en su ausencia, es decir, a los diferentes lenguajes; pero opera, mediante funciones vitales tales como la respiración, el control fonarticulatorio y el desarrollo psicomotor. La música haciendo uso de todo ello, y no de otra cosa diferente, proporciona al niño de infantil sus posibilidades de acción y expresión: las canciones, la educación rítmica y del movimiento.

Función simbólica y aprendizaje significativo

Cuando el niño nace se encuentra con un mundo muy complejo en el que hay formas, colores, sonidos, sabores, texturas, olores, conceptos, definiciones, leyes, artes, inventos, símbolos, ciencias, herramientas, instrumentos, contrastes, juguetes, similitudes, relaciones, incógnitas, cualidades y un etcétera interminable. Y todo aparece ante sus ojos al mismo tiempo. La forma que tiene la naturaleza de humana de resolver este gran conflicto es despertando la consciencia de forma progresiva. Durante el período sensorio-motor, hasta los dos años de edad, el niño explorará y conquistará el espacio y el mundo de los objetos, de la misma manera que accederá al lenguaje mediante la función simbólica. Este universo centrado en su cuerpo con un mundo de objetos, marcará su primer centro de interés desde el punto de vista cognitivo, y su pensamiento irá estructurándose de acuerdo con ellos. En esta etapa sensorio-motora la importancia del objeto es tan grande que Piaget la ha llamado etapa del objeto permanente. En el período preoperatorio, desde los dos a los siete años, el niño ampliará su universo. Una vez consiga el objeto permanente, accederá al mundo de lo ausente mediante la función simbólica, que aparece ya en los últimos subestadios de la etapa anterior. Gracias a ella conseguirá separar el pensamiento de la acción, lo cual le permitirá anticipar el primero al segundo y, de esta manera, sustituir uno por otro. Mediante la función simbólica, el niño podrá cambiar los objetos por sus representaciones y así accederá al mundo de los símbolos. Desde la óptica de la epistemología genética, el niño de educación infantil tiene unas características psicoevolutivas que lo llevan a la acción y a la experimentación como el mejor modo de construir su mundo interior. Su capacidad de emplear símbolos, por otra parte, le permitirá acceder, de manera gradual, como decíamos, a la adquisición de los diferentes lenguajes.

El pensamiento, en materia de sonido, se construye, como todo conocimiento, mediante nuestras capacidades sensoriales puestas en contacto con las variables socioculturales. Dentro de ello el "qué" de nuestro pensamiento se crea desde la percepción, la expectativa y el significado. Remitimos a Porta (1996). Sin embargo, nuestro encuadre en educación infantil requiere una comprensión detallada de la génesis del pensamiento que según Luria y Pinillos es la percepción. El concepto es definido por los autores mencionados como "la energía estimular que se manifiesta como mundo al sujeto que percibe". Así pues, el proceso invariante en la construcción del conocimiento es: Sensación, percepción y simbolización.

Sensación

No se capta todo el exterior. Nuestros receptores sensoriales, los ojos, los oídos, la lengua, la nariz y la piel son órganos limitados que captan una determinada parte de la energía radiante, pero eso no es todo. Nuestro paisaje, nuestra cultura, nuestro barrio, el entorno cotidiano y esporádico nos ofrecen algunas de las sensaciones posibles y ellas son las que oímos, vemos, gustamos, olemos y tocamos. El entorno sonoro es una parte de nuestro hábitat. Nuestro oído tiene acceso desde el sonido de la lluvia hasta el de la palabra o la música. Y todos ellos son micro o macro mundos muy diversos, por diferentes, para cada niño.

La percepción

Los sonidos que produce nuestro ambiente nos llegan de manera indiscriminada a través de los receptores sensoriales, pero no se codifican las sensaciones, como decíamos antes. Pinillos (1978) y Luria (1981), entre otros, nos dicen que el primer eslabón en la cognición humana no es la sensación sino la percepción, y además establecen el componente significativo de lo percibido. El niño, según la psicología cognitiva, se encuentra ante un mundo de sonidos que no elige y un universo de percepciones a las que tiene acceso si atiende de manera selectiva porque son significativas para él. Éste es uno de los grandes trabajos del maestro de educación infantil. Enseñar al niño a percibir aspectos más variados, más diferenciados, mejor ordenados... todo ello en el campo de las formas, colores, tamaños, conceptos topológicos y temporales y, cómo no, también sonoros y, por tanto, auditivos. Enseñar a escuchar en oposición a oír será uno de los objetivos de esta etapa del desarrollo, haciendo uso de los medios a nuestro alcance mediante la metodología más activa y participativa.

La simbolización

Esta última fase del proceso cognitivo tiene como límites, en el niño de educación infantil, su desarrollo evolutivo y los factores socioculturales que limitan y condicionan su aprehensión cognitiva. La función simbólica es la que permite a cualquier edad sustituir un objeto, grupo o una cualidad por algo distinto, a lo que atribuimos un nuevo significado que antes no tenía. De ahí surgirán una serie de relaciones, operaciones, leyes y conclusiones que pueden ir desde lo muy concreto hasta lo muy abstracto. La simbolización permitirá que nuestra clase, patio o jardín abra sus puertas no únicamente a lo que tenemos sino también a lo que imaginamos, recordamos o prevemos. De la misma manera nos permitirá establecer tipos de comunicación diferente a través de códigos de lenguaje comunes al grupo.

Expectativa

Desde el ámbito de las manifestaciones estéticas, la *belleza* crea un juego de manifestación, expresión y comunicación artística. Es esencial, desde nuestro punto de vista, ver la manera en que dentro de cada uno se construye el gusto. Las culturas del rock son la manifestación masiva de la cultura de la posmodernidad y dentro de ellas el espectador, siendo la pieza principal a la que todo va dirigido, es el elemento más frágil y pasivo de todo el conjunto. Por ello nos parece especialmente interesante analizar, desde el inicio, cómo se construye funcionalmente el oído basándose en un diálogo con el medio. Esta función tiene como elementos primigenios el hecho de percibir y la expectativa del sujeto que percibe. La cultura que nos tiene poseídos describe caminos e itinerarios donde parece que todo esté creado cuando llegamos, pero, tal y como establece la Escuela de Fráncfort en su posición entre apocalípticos e integrados, puede ser desmoldado para construir expectativas y, por tanto, percepciones distintas, donde otro mundo del gusto sea posible. Gombrich, en el apartado de la percepción como un hecho intencionado (1975), habla de las expectativas como unas determinadas estructuras-guías que llevan implícito un cierto carácter anticipatorio, como una cierta tendencia a determinada respuesta, o grupos de respuestas afines. Concluye el análisis identificando ésta con la de mapa cognitivo, definiendo así la expectativa del sujeto cuando percibe.

El control respiratorio y fonoarticulatorio. La educación de la voz

Este apartado responde, por una parte, a una de las vertientes del fenómeno musical y, por otra, a una de las formas espontáneas de expresión del niño. En este terreno común a ambos, la música puede favorecer su desarrollo en la medida en que permite facilitar todas sus posibilidades expresivas a través de la voz, la palabra y el canto. Todo ello mediante el control respiratorio, la emisión de la voz, la articulación y el canto.

. *El control respiratorio* en este período está consolidado. Desde el punto de vista de la imagen corporal y de su representación, tan importante en esta etapa, los juegos de control respiratorio tienen interés en la medida en que le proporcionan datos sobre la vivencia de su propio cuerpo.

. *La emisión de la voz* tampoco tiene ninguna dificultad a estas edades y su control es, o debería ser, automático. Por ello, podemos crear actividades específicas de emisión de la voz de carácter expresivo. Los juegos de roles son una forma automática de cambiar el timbre mediante la representación de diferentes personajes. Imaginar que estamos en un medio diferente también puede ayudar, como debajo del agua o dentro de una cueva. Otra forma es pensar en impedimentos para la emisión de la voz, imaginar que hablamos a través de un tubo o con una pinza en la nariz.

. *Articulación*. En ella intervienen los órganos orofaciales y la lengua. Esta última tiene un papel decisivo, ya que establece los puntos de articulación de todos los fonemas consonánticos. El desarrollo auditivo es el que irá corrigiendo espontáneamente las dislalias funcionales mediante el diálogo con el medio. Gracias a las canciones son posibles muchas actividades de carácter articulatorio que se pueden repetir sin que por ello el niño experimente cansancio o falta de interés.

. *El canto* es algo natural, y tan útil y eficaz que siempre se ha usado en el aula. Todos los maestros de todos los países utilizan cotidianamente el canto en sus clases... y siempre aciertan. Se utiliza para cosas muy diversas: captar la atención, desarrollar un centro de interés, recordar cosas pasadas, asociar símbolos a significados, o simplemente por el placer de cantar con los otros.

El desarrollo psicomotor. La educación rítmica y del movimiento

El movimiento va siempre unido al niño. A través de él se convierte en un agente activo, capaz de seleccionar estímulos, aprehender la realidad y transformarla. El desarrollo neuromuscular es progresivo y dentro de él, el tono muscular, el control de la postura y la inhibición voluntaria del movimiento tendrán como efecto la posibilidad de acción. La educación rítmica tiene un componente madurativo que hay que conocer y respetar, ya que sus limitaciones preparan el estadio siguiente con las mejores garantías. El hecho de quemar etapas produce siempre efectos secundarios que actúan como secuelas en otros aspectos que no siempre son fáciles de controlar. El desarrollo armónico de la personalidad pasa por una correcta educación del ritmo y del movimiento, y esta armonía interior permitirá que la acción y el pensamiento sean colaboradores fieles y no opositores, permanentemente encontrados hasta que uno de los dos quede casi aniquilado, como ocurre con los niños hipercinéticos y los pseudoadultos. La educación rítmica no constituye una parcela artificial que hemos de introducir en el niño, a pesar de su falta de interés. La tendencia al ritmo forma parte de la naturaleza humana y tiene su origen en la propia esencia del universo, como decíamos antes. Uno de los apartados musicales implicados en este

planteamiento es el juego instrumental que permite acceder a la exploración y expresión de las cualidades del sonido. Otro de los elementos básicos es la necesidad de crear formas de representación, en principio aleatorias, para marcar puntos de referencia en cuanto a cualidades, consignas y creación de símbolos y formas de evaluación del hecho percibido.

El significado de currículum

Situándonos ahora en un espacio más concreto y normativo la función de la música en el currículum de educación infantil aparece en los objetivos generales en los que está comprendida y en el área de comunicación y representación que determina un ángulo de visión.

Objetivos de educación infantil

La música queda incluida en la educación infantil dentro del ámbito de la *comunicación y representación*. La intervención educativa tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en niños y niñas las cualidades que se concretan en el cuadro 1.

<http://www.grao.com/imgart/images/EU/EU14071U.gif> - Cuadro 1

Así pues, la música se ofrece desde dos ángulos complementarios. Por un lado explora, percibe y representa una parte importante del mundo que le rodea, el mundo sonoro. Por otro lado, tal y como decía W. Eisner (1987), lo percibido y representado se hace público, y en muchas ocasiones compartido. Así surge en el aula de infantil un diálogo auditivo, gestual, afectivo y lingüístico con el medio, en el que la música, en muchas ocasiones, está presente. Lo que provoca que este diálogo se produzca son los juegos de expresión vocal, corporal e instrumental, las canciones y las audiciones activas. Todo ello se hace presente en el aula mediante la forma de acción y expresión implícita en el juego sonoro. El balance psicomotor marcará los límites de la acción educativa que tiene en este componente un excelente instrumento de educación de la gran psicomotricidad, la psicomotricidad fina y la vivencia del espacio y del tiempo. Así, la música se hace pequeña, al servicio del niño que la utiliza; sin embargo, la aproximación al currículo puede tomar opciones muy distintas aunque estén presididas por objetivos tipificados en los diseños curriculares de base. Sobre ellos quisiéramos hacer una consideración partiendo de un análisis de carácter práctico.

Los objetivos educativos en dos currícula de educación infantil

Analizando algunos proyectos curriculares de educación infantil hemos podido observar las múltiples posibilidades y limitaciones que la presencia del entorno sonoro tiene en el aula. Las opciones, tal y como decía Eisner, cuando se explicitan mediante objetivos educativos pueden revestir unas posibilidades de opción que, leídas desde otro ángulo, producen un grado de ambigüedad en el que todo es posible. Tomemos como referencia dos de ellos. En ambos casos se trata de proyectos educativos aprobados por las administraciones educativas, y suponen opciones radicalmente diferentes donde, sin que nadie le pregunte, se encuentra el niño de educación infantil. Estas opciones indican ser sólo eso, formas de creación de programas educativos basadas en estilos editoriales que condicionan el desarrollo curricular de los mismos en lugar de la comprensión y adaptación del entorno más próximo. Todo ello se puede ver haciendo una lectura crítica de las actividades, por la secuencia en que están ordenadas, y también por la propuesta inicial y final que da forma a los contenidos de educación infantil en un curso escolar.

Proyecto educativo editado de educación infantil 1

En el cuadro 2, vemos un proyecto de educación infantil al que llamaremos 1 en el que aparece un objetivo general en los niveles de tres, cuatro y cinco años. El objetivo, pues, es contemplado con continuidad en toda la etapa de educación infantil. Su formulación en el área de comunicación y representación también es única en los tres niveles. Por último, la estructura del proyecto está organizada por unidades didácticas en las que aparece el objetivo mencionado en la mitad de ellas.

<http://www.grao.com/imgart/images/EU/EU14072U.gif> - Cuadro 2

Este objetivo se desarrolla, como vemos, en los tres niveles de educación infantil, de los cuales hemos seleccionado una unidad del inicio de cinco años que gira en torno al centro de interés de los juguetes. Algunas de las actividades que le dan forma son las siguientes:

- . Ver fotografías y hablar sobre ellas.
- . Grabar narraciones familiares.
- . Crear el libro de la familia de cada uno.
- . Dramatizar sucesos divertidos mediante expresión corporal.
- . Representar situaciones con la casa de juguetes.

. Presentar el libro de familia. Fiesta con los padres.

Proyecto educativo editado de educación infantil 2

Este segundo proyecto educativo utiliza un objetivo general que no aparece en los niveles anteriores de educación infantil, aunque se sitúa en el área de comunicación y representación, de la cual hemos extraído, como ya hicimos anteriormente, una unidad del inicio y otra de final del curso escolar. La formulación del objetivo de música aparece expresada de forma explícita, tal y como vemos en el cuadro 3.

<http://www.grao.com/imgart/images/EU/EU14073U.gif> - Cuadro 3

Vamos a tomar como referencia la primera de las unidades mencionadas. Se desarrolla a partir de actividades en el área citada agrupadas en este proyecto por lenguaje oral, lectoescritura y representación matemática entre otras. La música aparece en este planteamiento como la última de las agrupaciones de actividades con el título de *expresión musical* y propone actividades no relacionadas con el resto, ni con ningún contexto de tipo social. Las actividades musicales propuestas son las siguientes:

- . Expresión musical. Juegos de silencio.
- . Bajar la voz y escuchar el silencio. Andar por la sala sin que se oiga nada, volver al sitio de la misma manera y sentarse en el suelo.
- . Ejercicios de entonación. Afinación de las notas de la escala.
- . Ejercicios rítmicos.
- . Frases rítmicas. Palmear en eco y con estructura de pregunta y respuesta, frases rítmicas de cuatro compases.
- . Diálogo rítmico. Primero en forma independiente, después en encadenados de preguntas y respuestas.
- . Ejercicios con instrumentos. Pandero.
- . Tocar por imitación.
- . Formar cánones con dos grupos de niños.
- . Utilización de acentuación ternaria.

Consecuencias

No se trata ahora de hacer una valoración didáctica de los proyectos educativos anteriores. Hemos mostrado algunos de sus elementos constitutivos porque muestra claramente lo que estamos comentando en estas líneas. Los objetivos presiden en los dos casos la construcción didáctica y, sin embargo, vemos que su categoría de máxima generalidad lleva implícito un grado de ambigüedad en el que ambos proyectos tienen cabida a pesar de proponer marcos de referencia y de actuación en el aula diametralmente opuestos, pero ambos responden a sus objetivos. En el primer proyecto, el entorno sonoro queda integrado dentro de la actividad del aula mediante grabaciones, juegos de sonorización y dramatización, así como la elaboración de un producto común a la clase que contempla, entre otros, el hecho sonoro. El segundo de los proyectos, sin embargo, desglosa la música con finalidades y actividades específicas en el que la parte más alarmante, por aberrante, nunca podrá realizarse. La interpretación de un canon y el palmear frases rítmicas de cuatro compases con estructura de pregunta y respuesta es imposible llevarla a término en este nivel de aprendizaje. Ésta será una defensa natural de los niños y niñas de esta edad, que no podrán hacer aquello para lo que evolutivamente no estarán preparados. No obstante, se tendrán que adaptar a una estructura de clase de carácter segmentario, no globalizadora, que utiliza la música de forma no relacionada, no favorece la comprensión del mundo, ni el descubrimiento y valoración del entorno sonoro-cultural.

La utilización de objetivos expresivos

Cuando hablamos de objetivos en educación infantil, su carácter globalizado, como vemos, responde al tipo de pensamiento sincrético del niño, en el que no hay parcelas separadas en su personalidad. Mediante ellos el profesor, que es el interlocutor inmediato, recibe una serie de funciones que hay que tener en cuenta. La primera de ellas es animar a todos aquellos que realizan el diseño curricular del centro y del aula a que piensen con precisión lo que pretenden. Los objetivos educativos, según Elliot W. Eisner, describen cómo deben comportarse los estudiantes o las competencias que deben mostrar después de haber trabajado el currículum. Citamos textualmente a Eisner (1995)

Afirmaciones como que el objetivo de la educación de arte es ayudar a que cada niño desarrolle su potencial artístico y

crezca de forma creativa a través de una experiencia significativa en el arte no tienen demasiado sentido. Dichas afirmaciones son tan generales y vagas que difícilmente alguien podría estar en desacuerdo con ellas.

Elliot W. Eisner es profesor de didáctica del arte en la Universidad de Stanford y en este apartado se refiere a un nivel de competencia diferente al que estamos analizando en estas líneas; sin embargo, lo mencionamos porque su planteamiento no está lejos del nuestro. Cuando observamos los objetivos de educación infantil, sobre todo si no somos el tutor del aula, nos encontramos con una formulación en la que su grado de globalidad puede ser considerado, desde el punto de vista práctico, con un grado de ambigüedad donde el proceso seguido para la consecución del objetivo puede ser desde cualquier cosa hasta ninguna. La utilidad de los objetivos educativos marca unas referencias que tomarán forma a través del principal elemento de la acción educativa: la actividad. Queremos introducir, por todo ello, otro tipo de objetivos en los que sea más fácil percibir y describir itinerarios formativos. La crítica a la obsesión por una escuela basada en los objetivos no es nueva en los movimientos de renovación pedagógica. Sobre ellos han hablado extensamente Dewey, Stenhouse y Gimeno Sacristán, entre otros. Los objetivos expresivos suponen una aproximación centrada en el camino y no en la meta. Porque un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un niño ni el producto que ha de realizar; describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse. En nuestro caso, ya hicimos referencia ellos en Porta (1990) proponiendo una serie de audiciones activas basadas en estos principios. Sin embargo, desde un punto de vista teórico nos parece interesante el planteamiento realizado por Eisner (1995), por referirse a los aprendizajes de tipo artístico, entre los que se mueve la música, aunque no de forma exclusiva como ya hemos mencionado. Eisner habla de los objetivos expresivos como una alternativa a los objetivos educativos cuyas diferencias son sustanciales.

He afirmado que la expresión no consistía sencillamente en dar salida a los sentimientos, sino que suponía trasladar un sentimiento, imagen o idea a cierto material. Una vez transformado, el material se convierte en un medio de expresión. (p. 142)

Así pues, la tesis del autor establece cómo los objetivos educativos apuntan al desarrollo de ciertas habilidades que son necesarias para la expresión y una vez adquiridas se utilizan en actividades expresivas, pero lo intencionadamente expresivo anima a que los niños exploren sus ideas, imágenes y sentimientos recurriendo a su repertorio de habilidades.

Tipos de currícula

Los objetivos expresivos son básicos para una educación de carácter artístico y también para una educación basada en la acción y el descubrimiento, características éstas de la escuela infantil. La presencia de la música en currículos de este tipo utilizará entre otros elementos sonoros posibles algunos como: los juegos expresivos de la audición activa, la composición mediante escenas, sonorizaciones y bandas sonoras, la localización, exploración y descubrimiento de la fuente sonora y como sus características.

No obstante, las actividades marcan los elementos del currículo, pero, para que aparezcan integradas, su perspectiva tiene que ser contemplada con carácter global. A continuación ofrecemos algunas posibilidades orientadas hacia la exploración, la creación y la investigación. En nuestro caso tomarán la forma de trabajar con proyectos, producciones sonoras y resolución de problemas.

La exploración sonora: Trabajar por proyectos

Uno de los principales valores que tiene el trabajo por proyectos en educación infantil es que son decididos y planificados por el grupo clase, por tanto, vamos a partir de una suposición. Un proyecto de investigación sonora que puede surgir de una clase de tercer curso de infantil podría ser generado por la pregunta:

¿Por qué suenan las campanas?

Y otra, que seguramente surgiría en una fase posterior

¿Por qué suenan de muchas formas las campanas?

Estas preguntas marcarían el inicio del proyecto que puede surgir a partir del juego del campanero, en el que un niño tiene que encontrar, por la escucha, las campanas que esconden sus compañeros debajo de la mesa, o en escondites situados detrás de los muebles de la clase. A partir del interés de investigar surge el proyecto (cuadro 4).

Cuadro 4. Tipo de currículum: Trabajar por proyectos

Notas didácticas para posibles itinerarios del proyecto: La campana

Principal cualidad: la sonora: . ¿Para que sirven las campanas?

Análisis de materiales: . ¿De qué están hechas?

Relaciones de equivalencia: . Busquemos campanas, sonidos, intensidades, tamaños iguales o parecidos

Relaciones de orden: . Ordenemos alturas, intensidades, tamaños

Localización de la fuente sonora: . ¿Dónde está la campana?

Sonido acústico, eléctrico y electrónico: . La campana de la clase, el timbre del colegio, el volteo de campanas de la televisión o del casete

Lectura significativa de la televisión: . Bajemos el volumen y busquemos nuevos sonidos para las campanas del vídeo

. Representemos en una caja de cartón una película de la televisión en la que un barco llega al puerto avisando con su campana. El sonido de la escena está grabado en un casete

El sí y el no: . Campanas sin sonido

Imaginemos que toma dos vías o puntos de interés diferentes: por un lado el sonido en sí mismo y por otro quién produce el sonido de la campana y cómo llega éste hasta nosotros. Primero, seguramente, será observar las campanas que tenemos en la clase. A partir de ahí podemos comenzar a trabajar en algunas líneas como:

Buscar campanas en casa y analizar el material de que están hechas y su tamaño. Buscar sus elementos comunes de vaso, badajo y mango. Escuchar la campana de la clase de tres años que suena varias veces al día. Anotar cuándo suena. Preparar una encuesta para que la maestra nos diga: quién, por qué y en qué momentos se toca la campana. Distinguir ésta del timbre de aviso del recreo y del comedor. Investigar quién toca el timbre, cuántas veces lo hace y por qué. Analizar las diferencias entre un timbre y una campana. Visitar una fábrica de campanas. Clasificarlas según el material de fabricación, la intensidad, la altura y el tamaño. Visitar un campanario. Buscar campanas en un programa de televisión previamente grabado. Recoger postales con campanas y campanarios. Investigar qué deberíamos hacer con las campanas que tenemos para que no suenen, y cómo fabricarlas sin sonido. Sonorizar un vídeo mudo con campanadas de un reloj y de un campanario de iglesia.

Creación: La producción sonora

Los trabajos de creación pueden estar orientados por talleres en los que se trata de utilizar las posibilidades de diferentes materiales para crear formas sonoras de índole expresiva (cuadro 5).

Cuadro 5. Tipo de currículo: Taller de creación: La producción sonora

Inicio: . Elección del tema

Finalidad: . Exploración de materiales y recursos por su finalidad de sonoridad expresiva

Posibilidades expresivas: . Sonorización de espacios

. Dramatización de secuencias y narraciones

. Expresión sonora de emociones y sentimientos

Desarrollo del taller: . Dominio productivo

. Canalización de sentimientos por medio del sonido

Así, partiendo de centros de interés generales de actividad en el aula, los niños pueden utilizar su imaginación y fantasía para crear sonoridades expresivas. Una vez seleccionado el tema, las habilidades se desarrollan en el curso de la realización de la obra, más que como actividad independiente que se utiliza con posterioridad en el trabajo expresivo. El taller da mayor importancia al dominio productivo y en él lo que interesa es provocar que exterioricen sus sentimientos e ideas internas a través del sonido. Abarcaría desde la sonorización de una estación hasta las vocalizaciones de una selva o la expresión sonora de la oscuridad, el miedo o la risa. De la misma forma que se puede crear desde una tienda de juguetes con movimiento y sonido, hasta la sonorización de cuentos y narraciones con elementos sonoros destacados.

Investigación. Resolución de problemas

Un tercer tipo de programa sería el orientado hacia el diseño creativo. Se trataría de tareas basadas en la resolución de problemas (cuadro 6).

Cuadro 6. Tipo de currículum: Resolución de problemas

Situación de inicio: . Propuesta concreta en grupo planteada de forma problemática

. Limitación funcional: Resolución concreta en forma de objeto, máquina e instrumento

. Solución estética considerada por el grupo como algo bonito

Solución del problema: . Muestra del producto u objeto y defensa de sus cualidades funcionales y estéticas

El planteamiento partiría de una doble limitación, por un lado su resolución ha de ser concreta y, además, la solución debe ser estética para el grupo. Una de las formas más sencillas podría ser mediante la creación de un lote de imágenes para sonidos. O también mediante la creación de instrumentos sonoros según diferentes criterios. Por ejemplo fijando los materiales de creación: cajas, tubos, telas. Fijando las formas en que producen el sonido: soplando, golpeando, rascando. Fijando los intérpretes necesarios: solistas y agrupaciones. O bien proporcionando una caja con materiales diversos con los cuales tendrían que hacer una radio, una televisión, una feria, una batería o una guitarra eléctrica. Otra forma complementaria sería, a partir de un determinado sonido (triángulo, pandero, xilófono), crear una escena en la que fuera su elemento principal. O también inventar utilidades prácticas, reales o no, para los instrumentos musicales de la clase.

La diferencia entre este planteamiento y el anterior es que, aunque mantienen muchos elementos en común, la importancia del primero estriba en la creación sonora del producto mismo y en este caso se trata de un trabajo de diseño, es decir, a la carta, establecidas unas premisas básicas que se presentan como problemáticas, responder a ellas con sentido funcional.

Comprensión social del contexto sonoro

Este cuarto tipo de orientaciones en actividades encadenadas estaría encaminado a la comprensión de la música como elemento cultural (cuadro 7).

Cuadro 7. Tipo de currículum: Comprensión social del contexto sonoro

Análisis: . Mucho o poco ruido; grande o pequeño

Procedimiento: . Colocar con pinzas en dos cuerdas los objetos, fotografías o dibujos que cumplen las cualidades de poco o mucho ruido

Actividad 1: . "o" como concepto excluyente. Selecciones que contienen una cualidad u otra

Actividad 2: . "y" como concepto no excluyente. Selecciones que pueden contener dos cualidades no excluyentes, como mucho ruido y tamaño pequeño

Abarcaría actividades como colgar en una cuerda de la clase objetos que hacen mucho y poco ruido; traer personas que hacen música; acudir a lugares donde se puede escuchar música; establecer las diferencias que hay entre el sonido que imaginamos en un cartel de una función de circo, donde se ve el público y la orquesta, y una sala de cine en la que también se ve el público a la vez que la pantalla y los altavoces; o bien, pensando en la discriminación sonora, enumerar las diferencias existentes entre grabaciones de sonidos de la naturaleza y sonidos musicales.

Bibliografía

(1992): Currículum de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana. Generalitat Valenciana. Cons. Cultura, Educació i Ciència.

DEWEY (1958): El arte como experiencia. (Arts as Experience).New York. G.P Putnam's Song.

DÍAZ, C. (1995): La oreja verde de la escuela. Trabajando por proyectos en la Educación Infantil. Madrid. De La Torre.

ECO, U. (1968): Apocalípticos e Integrados. Barcelona. Ed. Lumen, 1993.

EISNER E.W. (1995): Educar la visión artística.Barcelona. Paidós. Colección Paidós Educación.

EISNER E,W. (1987): Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar. Barcelona. Martínez Roca.

GIMENO, J. (1995): "El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto" en Cuadernos de Pedagogía, n. 232.

GOMBRICH, E.G. (1979): Arte e Ilusión. Barcelona. Gustavo Gili.

GOMBRICH, E.G. (1975): El uso del arte para el estudio de los símbolos. Barcelona. Gustavo Gili.

LOZANO, J. (1993): Análisis del Discurso. Hacia una Semiótica de interacción textual. Madrid. Cátedra.

LURIA A.R. (1981): Sensación y percepción. Barcelona. Fontanella. Colección de Psicología y Psiquiatría.

PIAGET (1984): La Psicología del niño. Morata.

PINILLOS, J.L. (1978): Principios de Psicología. Madrid. Alianza/Universidad Madrid.

PORTA, A. (1990): Música a l' escola. Formación del Profesorado de Educación Infantil y del primer ciclo de Primaria. Guía del programa. (Cap. 2. Orientaciones didácticas). València Cons. Cultura, Educació i Ciència 1990.

PORTA, A. (1996): La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de Educación Musical. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

PORTA, A. (1998): El metrónomo pulsional del rey León. Análisis de la banda sonora. València. Universidad de Valencia. Colección Eutopías.

PORTA, A. (1998): "Hábitat sonoro, currículo y clase de música" en Eufonía, n. 12.

ROCK IVNG (1985): La percepción. Barcelona. Labor.

STENHOUSE (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Narcea.

Dirección de contacto

Amparo Porta
CP Lluís Vives. València